

Klingmann, Heinrich

## **Transkulturelle Musikvermittlung: Musikpädagogik im musikkulturellen Niemandsland?**

*Unsel, Melanie [Hrsg.]; Binas-Preisendörfer, Susanne [Hrsg.]: Transkulturalität und Musikvermittlung. Frankfurt, M. : Lang 2012, S. 201-218. - (Musik und Gesellschaft; 33)*



Quellenangabe/ Reference:

Klingmann, Heinrich: Transkulturelle Musikvermittlung: Musikpädagogik im musikkulturellen Niemandsland? - In: Unsel, Melanie [Hrsg.]; Binas-Preisendörfer, Susanne [Hrsg.]: Transkulturalität und Musikvermittlung. Frankfurt, M. : Lang 2012, S. 201-218 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-100273 - DOI: 10.25656/01:10027

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-100273>

<https://doi.org/10.25656/01:10027>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

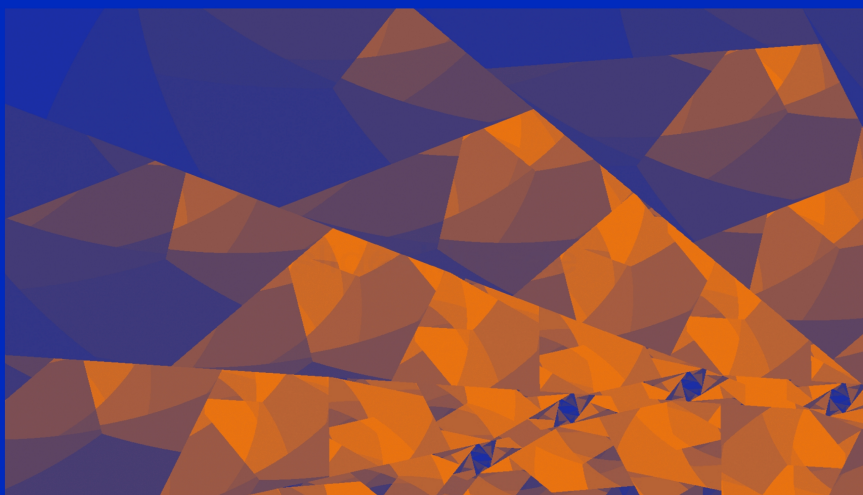
Musik und Gesellschaft 33

**Susanne Binas-Preisendörfer /  
Melanie Unseld (Hrsg.)**

# Transkulturalität und Musikvermittlung

Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung,  
Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis

Unter Mitarbeit von Sophie Arenhövel



**PETER LANG**

Internationaler Verlag der Wissenschaften

# Musik und Gesellschaft

Herausgegeben von Alfred Smudits

Band 33



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

**Susanne Binas-Preisendörfer /  
Melanie Unseld (Hrsg.)**

# Transkulturalität und Musikvermittlung

Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung,  
Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis

Unter Mitarbeit von Sophie Arenhövel



**PETER LANG**

Internationaler Verlag der Wissenschaften

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Umschlagabbildung:

Von kaleidoskopischen Lichtbrechnungen  
geformte regelmäßige Figuren.

Autor: pattern-muster. Quelle: <http://www.slideshine.de/35409>.

Lizenz CC-BY-SA v2.0 (URL: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/de/legalcode>)

ISSN 0259-076X

ISBN 978-3-631-63282-6 (Print)

ISBN 978-3-653-02470-8 (E-Book)

DOI 10.3726/978-3-653-02470-8

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2012

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

[www.peterlang.de](http://www.peterlang.de)

# Inhalt

Editorial	7
-----------	---

## **Introduktion – Transkulturelle Musikvermittlung. Theoretische Annäherungen und wissenschaftspolitische Herausforderungen**

Susanne Binas-Preisendörfer <i>Mozart, Sting und Marsimoto – zur Bedeutung klanglicher Repräsentationen des ‚Orients‘ in ‚westlicher‘ Musik</i>	21
Julio Mendívil Transkulturalität revisited: Kritische Überlegungen zu einem neuen Begriff der Kulturforschung	43
Tony Pacyna Was ist transkulturell an Musikvermittlung und reicht das Konzept der Transkulturalität aus, um Musik im Unterricht zu vermitteln?	63
Melanie Unseld Musik und Transkulturalität. Historische Verortungen	81

## **Museums- und Ausstellungsprojekte**

Andreas Lüderwaldt „Vagabunden, die keine Grenzen kennen“ – die Musikinstrumentensammlung des Bremer Übersee-Museums	101
Stefanie Kiwi Menrath Phantominseln für eine transformative Musikvermittlung. Ein Projekt für das Übersee-Museum Bremen	113
Johannes Salim Ismaiel-Wendt Eine Drum Machine für das Übersee-Museum	131

## **Musikfestivals und -wettbewerbe**

Susanne Binas-Preisendörfer Referenzprojekt Musikwettbewerb: <i>creole – globale Musik aus Deutschland</i>	151
--	-----

Lisa Gaupp Von der interkulturellen Pädagogik zur transkulturellen Performanz – Aspekte der Kultur- und Bildungspolitik in institutionellen transkulturellen Kontexten	153
---	-----

Mark Nowakowski Straßenmusik in Berlin – ein permanentes ‚Weltmusikfestival‘. Potentiale für eine transkulturelle Musikvermittlung	171
--	-----

## **Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsprojekte**

Nina Stoffers <i>Heimat re-invented</i> und <i>Tubab Nikunjul</i> Zwei Schulprojekte als Herausforderung transkultureller Musikvermittlung	185
---	-----

Heinrich Klingmann Transkulturelle Musikvermittlung: Musikpädagogik im musikkulturellen Niemandsland?	201
---	-----

Winfried Sakai Für die empirische Analyse der musikalischen Bildungsvoraussetzungen in multikultureller Kindheit als Grundlage einer transkulturellen Musikvermittlung	219
---	-----

## **Sozialpädagogische Perspektiven und Soziale Kulturarbeit**

Christiane Gerischer Chancen transkultureller Musikvermittlung in sozialpädagogischen Kontexten	243
---	-----

Sophie Arenhövel Zur Komplexität von Differenz – Notwendige Haltungen und Reflexionen für eine diversitätsbewusste Musikvermittlung in der Migrationsgesellschaft	263
--	-----

Stefanie Alisch DJing, Radio, Karaoke. <i>Conviviality</i> als Nebenprodukt transkultureller Musikvermittlung?	285
--	-----

## **Transkulturelle Musikvermittlung: Musikpädagogik im musikkulturellen Niemandsland?**

Heinrich Klingmann

Heinrich Klingmann ist seit dem Jahr 2001 im Jazzstudiengang der Hochschule für Musik in Nürnberg als Dozent tätig und unterrichtet dort derzeit u. a. das instrumentale Hauptfach Latin Percussion sowie die allgemeine Fachdidaktik im Masterstudiengang „Instrumentales / vokales Musizieren in großen Gruppen“. Im Jahr 1997 schloss er ein Jazz- und Populärmusikstudium mit dem Hauptfach Percussion an der Hochschule für Musik in Mannheim mit dem Diplom ab. 1998 absolvierte er das zweite Staatsexamen als Lehrer an Grund- und Hauptschulen. Seitdem arbeitet er als freischaffender Musiker und lehrte unter anderem an den Hochschulen für Musik in Würzburg und Mannheim. Im Jahr 2009 promovierte er mit einer musikpädagogischen Dissertation zum Dr. phil., die 2010 unter dem Titel *Groove – Kultur – Unterricht. Studien zur pädagogischen Erschließung einer musikkulturellen Praktik* (Klingmann 2010) im transcript-Verlag erschien.

### **Einführung**

Der folgende Text besteht aus zwei Teilen: Einem überarbeiteten Vortrag, den ich anlässlich des Symposiums „Transkulturelle Musikvermittlung“ am 23. September 2011 in Oldenburg gehalten habe, und Kommentaren.

In den Kommentaren wurde versucht, Verständnisfragen und Kritik, die im Anschluss an den Vortrag im Rahmen und neben dem eigentlichen Symposium geäußert wurden, aufzugreifen. Zusätzlich soll ein Einblick in die Hintergründe geliefert werden, die den Text geprägt haben. Dies betrifft insbesondere die Themenwahl, Probleme mit Begriffen, die Aufgabenstellung und das zur Bearbeitung vorgegebene Material / Vermittlungsprojekt. Daneben soll der Kommentar eine Offenlegung der mit manchen Begriffen verbundenen Konnotationen bzw. des mit ihrer Verwendung verbundenen pädagogischen Subtextes bieten.

### **Einleitung**

Ich war ein Kind, als ich das Niemandsland zum ersten Mal bewusst erlebte. Wir saßen im Auto und überquerten auf dem Weg in den sommerlichen Familienurlaub die deutsch-französische Grenze; und während wir von dem einen Grenzposten zum anderen fuhren, sagte mein Vater: „Jetzt sind wir im Niemandsland.“



Es war ein unwirtlicher Ort, dieses Niemandsland, irgendwie verwahrlost, ungepflegt – in einem historischen, auf den Ackerbau bezogenen Kulturverständnis könnte man es auch als ‚unkultiviert‘ bezeichnen. Positiv gewendet bieten die unbesetzten (Zwischen-)Räume, die sich in kulturellen Grenzgebieten auftun, eine Vielzahl von Möglichkeiten; sie können gestaltet werden.

Im Zentrum meines Beitrags steht die Auseinandersetzung mit der *pädagogischen* Gestaltung musikkultureller Begegnungs- und Erfahrungsräume. Diese werden verstanden als eingebettet in eine gesellschaftliche Situation, die in demokratisch und rechtsstaatlich verfassten Gesellschaften zunehmend von Pluralismus- und Transkulturalitätserfahrungen geprägt wird. Es ist ein zentrales Anliegen meiner Ausführungen solche Begegnungs- und Erfahrungsräume als Orte zu konzeptionalisieren, die *Erkundungsreisen in musikkulturelle Grenzgebiete* ermöglichen.

## Musikvermittlung in Schulen

Der Begriff *Musikvermittlung* ist ohne nähere Bestimmung so allgemein und vage, dass unter seiner Überschrift sehr Unterschiedliches subsumiert werden kann (vgl. Bässler 2007, Vogt 2008). Die Palette reicht von der Konzertagentur und der Künstlervermittlung über die Tätigkeit der Musikausübung bzw. der Musikinterpretation bis zur Konzertpädagogik – und weiter von der medialen Aufbereitung und Verbreitung von Musik bis zur musikalischen Bildungsarbeit, die sich in Form von Unterricht, Workshops und Projekten innerhalb und außerhalb staatlicher Institutionen vollzieht. Einen beeindruckenden Einblick in die Vielfalt an Veranstaltungsformaten, die unter dem Dach der ‚Musikvermittlung‘ Platz finden, bietet ein Besuch der Internetpräsenz des *Förderpreises Musikvermittlung*, ein Wettbewerb, der unter Leitung des niedersächsischen Kultusministeriums im Rahmen der Initiative *Musikland Niedersachsen* durchgeführt wird. Das Klientel der Musikvermittlung umfasst Menschen in allen Lebensphasen vom Kleinkind über das schulpflichtige Alter bis zur Erwachsenenbildung und der Arbeit mit alten Menschen.



Grafik 1: Musikvermittlung

Diese begriffliche Offenheit kann als Gewinn verstanden werden, denn sie trägt dazu bei, Möglichkeiten musikalischer Bildung jenseits einer Deutungshoheit der Schulmusik zu thematisieren. Gemeinsam ist den angesprochenen unterschiedlichen Anwendungs- und Handlungsfeldern der Musikvermittlung, dass man sich darum bemüht, Musik ‚an die Menschen‘ zu bringen, damit diese in einer möglichst *praktischen Auseinandersetzung mit Musik* eigene Zugänge zu den einzigartigen Erfahrungen finden können, die musikalisch-ästhetische Erlebnisse ermöglichen.

Bei der Planung und Durchführung von Musikvermittlungsprojekten spielen allerdings sehr unterschiedliche Motivationen und Ziele eine Rolle, die sich mitunter erheblich von pädagogischen Zielsetzungen abheben können. Zu nennen sind hier unter anderem *auch* wirtschaftliche Aspekte wie die Publikumsakquise, die Musikvermarktung sowie die Einsparung von Personalkosten – so beispielsweise, wenn an Schulen keine ausgebildeten und festangestellten Musiklehrerinnen und -lehrer mehr tätig sind, dafür aber freischaffende ‚Musikexperten‘ von außen für Projekte engagiert werden.

Dieser Punkt kann hier nicht eingehender diskutiert werden. Ich möchte allerdings anmerken, dass ich persönlich Musikvermittlungsprojekte mit externen Musikexperten für *sehr wertvolle und notwendige Ergänzungen* des Musikunterrichts halte. Sie können und sollen den schulischen Musikunterricht bereichern – ersetzen können sie ihn nicht. Wenn Musikvermittlung aus einer pädagogischen Perspektive verantwortet wird, dann muss auf der zentralen Bedeutung der Emanzipation des Individuums durch Bildung als einer notwendigen Voraussetzung für eine lebendige Demokratie bestanden werden.

Werner Jank formuliert in seinen Darlegungen zur Musikdidaktik in Bezug auf die Aufgabe der Identitätsbildung vor dem Hintergrund der transkulturellen Verfassung heutiger Gesellschaften folgende These als zeitgemäße Herausforderung für die Gestaltung musikpädagogisch geplanter und verantworteter Lehr- und Lernprozesse:

„Musikunterricht bietet eine Bühne, auf der die Beteiligten ihre musikalisch-kulturellen Identitäten inszenieren und untereinander aushandeln können“ (Jank 2005: 122).

Volker Schütz, der den Begriff der Transkulturalität in den musikpädagogischen Diskurs eingeführt hat, formulierte bereits im Jahr 1996 das Lehrziel:

„[...] junge Mitglieder (Laien und nicht zukünftige Fachmusiker) einer ‚transkulturellen‘ Gesellschaft auf dem Weg zu kultureller Selbstverantwortung und Individualität helfend zu begleiten [...]“ (Schütz 1996: 97).

### *Tubab Nikunjul: Ein Begegnungsprojekt in Schulen*

Für eine Diskussion von Möglichkeiten und Anforderungen transkultureller Musikvermittlung ist das nun im Fokus stehende ‚Begegnungsprojekt in Schulen‘ besonders bedeutsam, da die Schule zumeist der einzige Ort ist, an dem die Mitglieder einer Gesellschaft, in diesem Falle alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen, direkt aufeinander treffen. Dass schulische Lerngruppen in Abhängigkeit vom jeweiligen Einzugsbereich hochgradig heterogen sein können, erlebe ich selbst in meinem musikpädagogischen Alltag.

So haben beispielsweise von den 68 Schülerinnen und Schülern aus drei vierten Klassen, die ich im Schuljahr 2010/2011 wöchentlich im Rahmen eines Kooperationsprojektes mit der Städtischen Musikschule Mannheim unterrichtete, 59 Kinder wenigstens einen Elternteil, der nicht aus Deutschland stammt.

Bereits auf der Startseite der Internetpräsenz des hier diskutierten Projekts sehen wir eine weiße und eine schwarze Hand – „Tubab Nikunjul“, das bedeutet weiß/schwarz in Wolof, der senegalesischen Umgangssprache. Hier begegnen sich also Weiß und Schwarz. Weiße und schwarze Menschen sollen sich (im Sonnenkreis) die Hand reichen. Man will unter anderem Folgendes erreichen:

- „Begegnung und Kennenlernen einer afrikanischen Kultur und
- Förderung eines kulturübergreifenden Gemeinschaftsgefühls“ (Wernz/Massaer 2009: 3).

So ist es in den ersten beiden Punkten der Zielformulierungen in dem überarbeiteten und ausführlichen Projektkonzept nachzulesen, das auf der Website des Projekts zum Download bereitgestellt wird. In dem Dokument, das im Januar 2009 zuletzt geändert wurde, heißt es weiter:

„Das Projekt ‚Im Sonnenkreis‘ möchte unterstützen und Impulse setzen. Es fördert das Gemeinschaftsgefühl, beugt Diskriminierung vor, stärkt die Fähigkeit zu einem kooperativen und respektvollen Miteinander und trägt dazu bei, ein positives Lernumfeld zu gestalten. Der Sonnenkreis symbolisiert Verbundenheit, die Kraft des Miteinanders und das damit verbundene Leuchten in unseren Augen“ (Wernz/Massaer 2009: 3).

Es sind Ziele der Interkulturellen Musikerziehung, wie sie beispielsweise von Irmgard Merkt (2001) formuliert wurden, die hier angestrebt werden. Im Zentrum steht die Beförderung gegenseitiger Anerkennung und Kooperation auf der Grundlage eines unvoreingenommenen Kulturvergleichs.

Das Begegnungsprojekt *Tubab Nikunjul* lebt von dem Anspruch, authentische schwarzafrikanische Musikkultur zu präsentieren und erfahrbar zu machen, und damit einen Zugang zu Fremdem zu ermöglichen. Michael Göhlich und seine Mitherausgeber beschreiben demgegenüber in ihrem Einführungsartikel zu einem Sammelband mit dem Titel *Transkulturalität und Pädagogik* aus dem Jahr 2006, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund ihre Identität oftmals als „irgendwo dazwischen“ ansiedeln. Insbesondere Mädchen, die sich häufiger zu Fragen ihrer identifikatorischen Verfasstheit äußern würden als Jungen, fühlten sich:

„[...] wie ‚zwischen zwei Stühlen‘ oder gar ‚überall als Ausländerin‘, geben bei der Frage nach dem Partnerwunsch an, sie könnten weder einen Deutschen noch einen aus der Herkunftskultur ihrer Eltern heiraten, sondern nur einen, der in der gleichen Zwischenlage aufgewachsen ist, wie sie selbst“ (Göhlich et al. 2006: 24).

Vor diesem Hintergrund besteht m. E. die Gefahr, dass aus dem zur Diskussion stehenden Begegnungsprojekt eine Veranstaltung wird, in der viele Schülerinnen und Schüler sich selbst als nicht authentische, defizitäre kulturelle Mischlinge erleben, ohne dass Angebote bereit gestellt würden, um sich mit eben *dieser* Situation handelnd und reflektierend auseinander zu setzen.

Zum einen kann man sich die Frage stellen, ob eine Konfrontation mit ‚authentischer‘ schwarzafrikanischer Musikkultur (was auch immer das sein mag), präsentiert und vermittelt von einem ‚echten‘ Schwarzafrikaner in

einer deutschen Schule, möglich ist.<sup>1</sup> Unabhängig davon lässt sich festhalten: Der Ausgangspunkt Interkultureller Musikerziehung, die Einführung und Bearbeitung kultureller Differenzen im Medium der Musik, die sich gegenüber stehende, homogene Kulturen impliziert, geht an den Realitäten gesellschaftlichen Zusammenlebens vorbei. Schütz beschreibt den Kern der Schwierigkeiten, die sich aus dieser Situation für die Einlösung der Zielsetzungen interkulturell orientierter Musikpädagogik ergeben, wie folgt:

„Die Problemwurzel: Das ist die bereits bestehende transkulturelle Verfassung unserer Gesellschaft. Sie verweist auf einen Zustand in uns und außerhalb unserer selbst“ (Schütz 1998: 4).

## Transkulturelle Begegnungen

Am 3. Oktober des Jahres 2010 stellte der damals amtierende Bundespräsident Christian Wulff als höchster Repräsentant der Bundesrepublik Deutschland anlässlich seiner Rede zum 20. Jahrestag der deutschen Einheit fest:

„Zu allererst brauchen wir aber eine klare Haltung. Ein Verständnis von Deutschland, das Zugehörigkeit nicht auf einen Pass, eine Familiengeschichte oder einen Glauben verengt, sondern breiter angelegt ist. Das Christentum gehört zweifelsfrei zu Deutschland. Das Judentum gehört zweifelsfrei zu Deutschland. Das ist unsere christlich-jüdische Geschichte. Aber der Islam gehört inzwischen auch zu Deutschland“ (Wulff 2010: 6).

Wolfgang Welsch hat das Konzept der Transkulturalität entwickelt, um eine Sichtweise auf Kultur zu gewinnen, die der „veränderten Verfassung heutiger Kulturen“ Rechnung trägt (vgl. Welsch 1994: 148). In einem Aufsatz, der im Jahr 2010 unter dem Titel „Was ist eigentlich Transkulturalität?“ im Sammelband *Hochschule als transkultureller Raum?* erschienen ist, führt er aus:

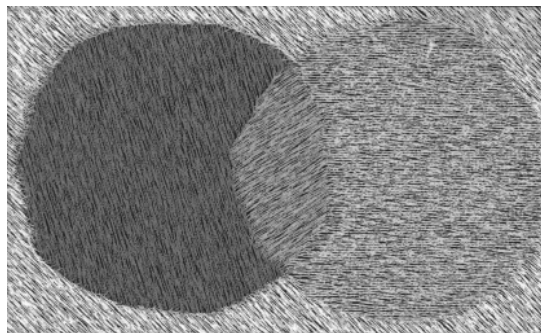
„Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sie durchdringen einander, sind weit hin durch Mischung gekennzeichnet“ (Welsch 2010: 42).

Mit seiner begrifflichen Fassung der faktischen Verhältnisse als ‚transkulturell‘ möchte Welsch die Begriffe der Multikulturalität und der Interkulturalität ablösen, indem er den Blick umlenkt, weg von einer Betonung der Unterschiede, hin zur Beachtung und Anerkennung von Gemeinsamkeiten.

---

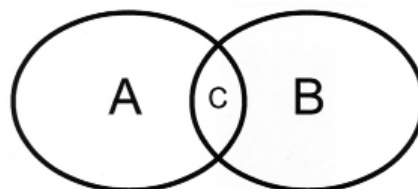
1 Vgl. hierzu z. B. Klingmann 2010: 331-339.

Entscheidend für ein Konzept transkultureller Musikvermittlung ist nun die Frage, wie die von Welsch in den Fokus gerückte kulturelle ‚Vermischung‘ konzeptioniert wird. Auf dem Umschlag des bereits angesprochenen Sammelbands mit dem Titel *Transkulturalität und Pädagogik* findet sich folgende Grafik:



Grafik 2: Göhlich et al. 2006

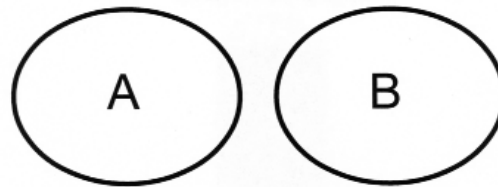
Wir haben hier eine Kultur A und eine Kultur B. Und wir haben einen Bereich der Überschneidung und Vermischung, eine Schnittmenge C.



Grafik 3: Kulturelle Vermischung als Schnittmenge

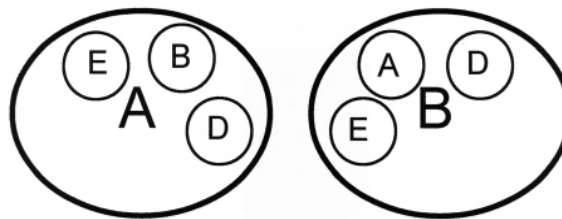
Ich werde im Folgenden anhand einiger weiterer Grafiken mein Verständnis der kulturellen Vermischung darstellen, die uns Wolfgang Welsch anbietet.

Auch Welsch geht davon aus, dass es nach wie vor voneinander unterscheidbare und abgrenzbare Einzelkulturen gibt.



Grafik 4: Einzelkulturen

Wir haben also auch z. B. eine Kultur A und eine Kultur B. Diese Kulturen sind in Welschs Verständnis nun allerdings „denkbar stark miteinander verbunden und verflochten“ (Welsch 2010: 43) und zwar nicht – oder zumindest nicht in erster Linie – entlang von Schnittstellen, die den an sich homogenen Kulturen beispielsweise in Form kulturübergreifend wirksamer Archetypen eingeschrieben wären,<sup>2</sup> sondern auf der Grundlage vielfältiger Gemeinsamkeiten. Diese Gemeinsamkeiten ergeben sich aus der geteilten Nutzung von *Handlungsmöglichkeiten*, die auf eine Vielzahl unterschiedlicher kultureller Wurzeln verweisen.

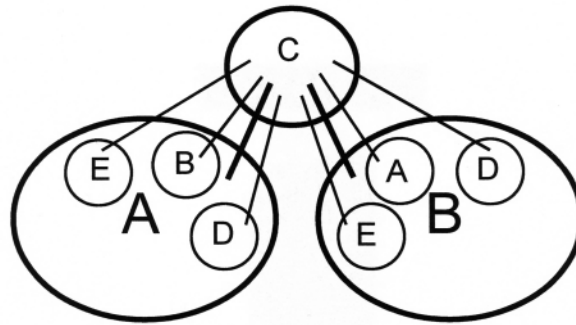


Grafik 5: Kulturelle Gemeinsamkeiten

Diese Handlungsmöglichkeiten kommen durch ihre situationsabhängige und individuell geprägte Anwendung in konkreten Handlungszusammenhängen zur Geltung.

---

2 Im Jahr 2006 hat Welsch in diesem Punkt eine „Selbstkorrektur“ vorgenommen, indem er sich mit der Möglichkeit „universaler“ oder „elementar vorhandener Gemeinsamkeiten“ auseinandersetzte (vgl. Welsch 2006: 122).



Grafik 6: Dritter kultureller Raum statt Schnittmenge

Nicht Kultur A und Kultur B vermischen sich, es sind vielmehr geteilte Wahrnehmungs-, Handlungs- und Deutungsdispositionen, die auf unterschiedliche kulturelle Zusammenhänge verweisen und in unterschiedlichen Kulturen präsent sind, die Gemeinsamkeit und Kooperation ermöglichen.

Das entstehende kulturelle Mischprodukt ist damit nicht ein Produkt, das sich in den Schnittstellen von Kulturen entwickelt. Es handelt sich vielmehr um einen situativ, in Abhängigkeit von den kontextspezifisch brauchbaren Praktiken hergestellten dritten kulturellen Raum.

Vermischung erscheint damit als eine Praktik der Kombination kultureller Versatzstücke auf der Grundlage hybrider Verfassung. Welsch spricht auch von dem „internen Hybridcharakter“ der Kulturen und von der „internen Transkulturalität“ der Individuen (Welsch 2010: 43).

Hybridität – als Voraussetzung transkultureller Vermischung – wird von Andreas Reckwitz als Signum der entfalteten Moderne und ihrer Akteure bestimmt.

„Die Moderne ist ein Hybridphänomen, was sich nicht zuletzt an der hybriden Form des modernen Subjekts zeigt. ›Hybridität‹ bezeichnet eine Konstellation, in der nicht ein einziges, homogenes und widerspruchsfreies kulturelles Muster herrscht und identifizierbar ist, sondern eine Überschneidung und Kombination von mehrdeutigen kulturellen Mustern unterschiedlicher Herkunft stattfindet [...]. Tatsächlich ist es für die moderne Kultur kennzeichnend, dass sie beständig neue, einzigartige kulturelle Hybridgebilde produziert und diese in Universalisierungsstrategien als homogen und alternativlos darstellt“ (Reckwitz 2006: 632).



Die Beschreibung kultureller Vermischung mit dem Konzept der Transkulturalität bezieht sich damit in meinem Verständnis auf:

1. die Beschreibung eines *Zustands* der Kulturvermischung bzw. der Hybridität als „Transkulturalität“ bzw. als transkulturelle Verfassung,
2. den *Prozess* interkultureller Interaktion und Kooperation in Form von Transkulturationsprozessen (vgl. auch Ortiz 2003)<sup>3</sup> und
3. auf die *Produkte* kulturübergreifender Interaktions- und Kooperationsprozesse, also z. B. auf transkulturelle Musik wie den Mambo.

Welsch umschreibt die praktischen Konsequenzen der aktuellen Situation, in der sich die handelnden Akteure und Akteurinnen ihre kulturelle Verortung immer wieder neu, situationsadäquat erschließen müssen, wie folgt:

„Allenthalben finden wir uns genötigt, mit Komplexionseffekten der Pluralität umzugehen, uns inmitten von Hybridbildungen und Irritationen zu bewegen. *Dinge zu tun, von denen man letztlich nicht weiß, was sie sind, wird zur täglichen Aufgabe*“ (Welsch 1996: 778, Hvh. H.K.).

Transkulturelle Musikvermittlung verlangt vor diesem Hintergrund das Vordringen in unbestimmte kulturelle Grenzgebiete und bedeutet, immer wieder aufs Neue musikkulturelles Niemandsland zu beackern.

## Identitätsbildung und Transkulturelle Musikvermittlung. Ein Ausblick

Als Variablen für die Herstellung und Bestimmung von Ich-Identität und sozialer Identität werden u. a. ästhetische Vorlieben, Wissen, Denkformen, Verhaltensmuster, Werte, Standards kommunikativen Austauschs und, bezogen auf Musik, routinierte musikalische Praktiken genannt, die sich sowohl auf die Produktion von Musik als auch auf deren Rezeption beziehen (vgl. Kaiser 2008, Green 2011). Auf dieser Grundlage können Gemeinsamkeiten und Differenzen festgestellt werden und Grenzziehungen erfolgen.

Transkulturelle musikalische Identität kann auf der Grundlage des Dargestellten nun nicht mehr als kulturbezogene Identifikation oder Abgren-

---

3 „With the reader’s permission, especially if he happens to be interested in ethnographic and sociological questions, I am going to take the liberty of employing for the first time the term *transculturation*, fully aware of the fact that it is a neologism“ (Ortiz 2003: 97).

zung im Sinne eines Abgleichs unterschiedlicher Eigenschaftskataloge beschrieben werden.

Transkulturelle musikalische Identität besteht vielmehr in der Fähigkeit, mit einem nicht verfügbaren dritten kulturellen Raum, mit dessen situativer und kontextabhängiger Herstellung, *verständlich* umzugehen. Sie erfordert eine Einsicht in Voraussetzungen konkreter Praktiken sowie die Fähigkeit zu ihrer Einordnung.

Dies hat transkulturelle Musikvermittlung zu beachten, indem sie musikalische Praktiken sowie deren Lehre nicht als monolithische Blöcke darstellt, sondern unterschiedliche Sichtweisen auf musikkulturelle Praktiken und unterschiedliche Möglichkeiten der Erarbeitung dieser Praktiken präsentiert, zulässt und reflektiert.

Wird der dritte Raum, der sich in kulturellen Grenzgebieten auftut, von emanzipierten Individuen erarbeitet und bearbeitet, dann entstehen Möglichkeiten, die von Homi Bhabha in diesem Zusammenhang beschriebenen Auflösungen von Hierarchien und Durchkreuzungen binärer Gegensätze zur fortschreitenden Sicherung und Entfaltung demokratischer Verhältnisse zu nutzen. Hierzu beizutragen, ist eine lohnende Aufgabe transkultureller Musikvermittlung.

## Kommentare

Mein Beitrag ist als Teil eines Projekts zu verstehen, das darauf zielte, die Begriffe Transkulturalität und Musikvermittlung als tragfähige Überschrift für einen Forschungs- und Lehrschwerpunkt auszuloten. Beide Begriffe sind aus einer pädagogischen Perspektive problematisch.

Ich selbst habe den Begriff der Transkulturalität an anderer Stelle kritisiert und die Auffassung vertreten, dass er in seiner bisherigen Verwendung wenig Substanz für die (musik-)pädagogische Arbeit geboten hat. Hierbei habe ich insbesondere darauf abgehoben, dass im musikpädagogischen Diskurs bislang unklar blieb, ob Transkulturalität auf kulturelle Vermischung oder Grenzüberschreitung zielt (vgl. Klingmann 2010: 334). Es liegt auf der Hand, dass Grenzüberschreitungen in einem Umfeld umfassender kultureller Vermischung obsolet werden. Gleichzeitig widerspricht es der alltäglichen Erfahrung, dass ein Handeln in musikalischen Zusammenhängen ohne eine langwierige Einführung in eine spezifische Musikkultur und deren Praxiswelt möglich sein soll. Es ist m. E. eindeutig, dass die Fähigkeit, in einem musikkulturellen Zusammenhang zu agieren, nicht

beinhaltet, dass die erworbenen Kompetenzen auch in anderen musikkulturellen Kontexten nutzbar sind. Ein kunstmusikalisch ausgebildeter und anerkannter Instrumentalvirtuose kann eben nicht automatisch Bebop spielen und ein Bebop-Virtuose kann nicht ohne weiteres Rockmusik spielen, und beide können (und wollen) in der Regel keinen Punk spielen.

Der Begriff der Musikvermittlung kann Musikpädagoginnen und Musikpädagogen Kopfschmerzen bereiten, da keineswegs immer ausgemacht ist, ob seine Verwendung auf die Organisation und verlässliche Planung möglichst eindrucksvoller Events zur möglichst effektiven Publikumsakquise und Subventionssicherung, oder auf musikalische Bildungsarbeit zielt.

Im Folgenden möchte ich nochmals auf zwei Punkte etwas ausführlicher eingehen, die für das Verständnis meiner Überlegungen und Suchbewegungen in Richtung eines musikpädagogisch weiterführenden Transkulturalitätsbegriffs von zentraler Bedeutung sind. Es handelt sich hierbei letztlich um theoretische Verortungen mit praktischen Konsequenzen. Die Rede vom „dritten Raum“ markiert eine Position, die in der Tradition postkolonialer Theoriebildung steht (vgl. z. B. Castro Varela/Dhawan 2005: 89-100). Der Verweis auf die Wirkungsmacht von „Wahrnehmungs-, Handlungs- und Deutungsdispositionen“ bindet die Argumentation an einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff in seiner praxeologischen Ausformung (Klingmann 2010: 276 ff.) und mithin an den „practice turn“ in den Kulturwissenschaften (Schatzki et al. 2001), dessen Rezeption im musikpädagogischen Diskurs derzeit beginnt (vgl. Jank 2011: 31).

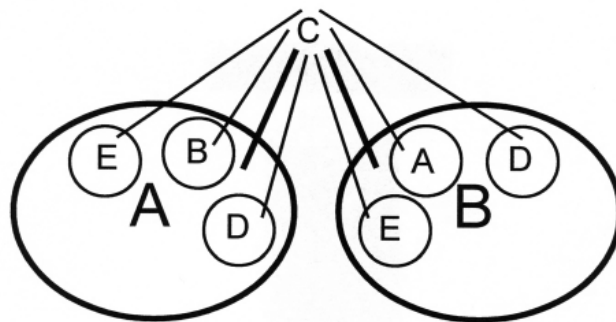
Es war die Sicht auf Kultur bzw. Musik als Praktik und nicht als Objekt oder Gegenstand, die mich dazu veranlasste, das Projekt *Tubab Nikunjul* als Gegenstand der Auseinandersetzung zu wählen. Leider bot die Beschreibung des Projekts bei eingehender Untersuchung keinerlei konkrete Unterrichtsmaterialien oder konkrete methodische Hinweise zum praktischen Vorgehen. Auch ein Telefonat mit einer Vertreterin des Projekts, das ich im Vorfeld der Ausarbeitung meines Vortrags führte, half an diesem Punkt nicht weiter. Hieraus ergab sich, dass meine Ausführungen auf einer theoretischen Ebene angesiedelt sind.

In den Reaktionen auf meinen Vortrag wurde deutlich, dass insbesondere meine grafischen Darstellungen dazu beitrugen, meine Interpretation transkultureller Vermischung auf ein holistisch-kugelförmiges Kulturverständnis zu beziehen.<sup>4</sup> Dass dies meinen Absichten entgegenläuft, sollte aus

---

4 Dies mag auch darin begründet sein, dass es sich um eine Auseinandersetzung mit der Position Wolfgang Welschs handelt, der sich zwar ausdrücklich

den oben angeführten theoretischen Bezügen deutlich geworden sein. Zur weiteren Veranschaulichung meiner Position soll die folgende, modifizierte grafische Darstellung des situativ, auf der Grundlage einer habituell geregelten Improvisation hergestellten dritten Raums dienen (vgl. auch Klingmann 2010: 278). Der Kreis mit seiner scharf konturierten Grenzziehung wird hierbei durch die Umschreibung eines Raumes abgelöst, die sich aus einem Beziehungsgeflecht ergibt.



Grafik 7: Dritter kultureller Raum als temporäres Produkt kultureller Netze

Der eigentliche transkulturelle ‚Zustand‘, der sich im dritten Raum manifestiert, besteht in den kontingenten Bezügen, die sich aus der hybriden Kulturverfassung ergeben und die als Netz einerseits einen verlässlichen, andererseits aber auch einen temporären und fragilen Interaktionsrahmen bieten.

(Musik-)Kultur erscheint als Handlungsraum, in dem (musikalische) Praktiken auf der Grundlage zerbrechlicher, immer wieder neu auszutarierender habituellen Bezüge vollzogen werden.<sup>5</sup> Wenn dieser Zustand nun nicht die Ausnahme, sondern die Regel darstellt, dann eignet sich das

und offensiv vom Herderschen Modell sich abstoßender kultureller Kugeln abgrenzt (nebenbei sei angemerkt, dass die Position Herders die Anerkennung des Eigenwertes verschiedener Kulturen ermöglicht hat), in seinen Darstellungen aber kein nachvollziehbares Alternativmodell entfaltet. Er bietet m. E. vielmehr ein modifiziertes Kugelmodell an, das Kugeln ohne Schwerpunkt bzw. mit unterschiedlichen/wechselnden Schwerpunkten favorisiert.

- 5 Die theoretische Ausleuchtung dieses Raums wäre m. E. ein wichtiges Arbeitsfeld eines Forschungs- und Lehrschwerpunktes ‚Transkulturelle Musikvermittlung‘. Weiterführende Ansätze liefert Jochen Bonz (2012), der das Kulturelle in seiner medialen Funktion, als Feld einer performativen Erschließung kultureller ‚Zwischenräume‘, in den Blick nimmt.

Kugelmodell Herders bzw. das modifizierte Kugelmodell Welschs nicht zur Kulturbeschreibung. Derartige Modelle stellen dann vielmehr Versuche dar, die Bedingungen zu beschreiben, unter denen der eigentliche Ort der Kultur in Interaktionsprozessen hergestellt wird.<sup>6</sup>

Zum Begriff der Hybridität möchte ich, nachdem er im Rahmen des Symposiums berechtigterweise auch kritisch beleuchtet wurde, auf Kien Nghi Ha verweisen, der Folgendes anmerkt:

„Der Wunsch sich selbst als hybrid zu entdecken und in hybriden Kulturen zu leben, geht mit einem Verständnis beliebiger Differenzen und positiven Selbstinszenierungen einher [...]. Karnevaleske Identitätsspiele beruhen auf einer Rhetorik maskenhafter *Blackness*, die nicht die realen Folgen ‚schwarzer‘ Gesellschaftspositionen zu ertragen braucht“ (Nghi Ha 2005: 96).

Es ist eben dieser Zusammenhang, der mich dazu veranlasste, in der Diskussion, die sich bei dem Symposium an die Vorführung des Films *From Mambo to HipHop* (Chalfant et al. 2006) anschloss, festzustellen, dass mir bei dem Film die ungeschminkte Darstellung der Lebenssituation der marginalisierten Jugendlichen lateinamerikanischer und afroamerikanischer Herkunft in New York ungewöhnlich, angemessen und notwendig erschien. Die Tradition postkolonialer Theoriebildung, auf die ich mich mit der Rede vom ‚dritten Raum‘ beziehe, ist sich derartiger Zusammenhänge bewusst. Sie entfaltet sich vor der Folie eines kolonialen Machtgefälles, auf dessen Grundlage Zuschreibungen der Legitimierung von Hierarchien und Ausbeutung dienen. Bei Bhabha, der als ein prägender Vertreter des Hybriditätsbegriffs im kulturwissenschaftlichen Diskurs gilt, finden sich beispielsweise folgende Formulierungen:

„Das Treppenhaus als Schwellenraum zwischen den Identitätsbestimmungen wird zum Prozess symbolischer Interaktion, zum Verbindungsgefüge, das den Unterschied zwischen Oben und Unten, Schwarz und Weiß konstruiert. Das Hin und Her des Treppenhauses, die Bewegung und der Übergang in der Zeit, die es gestattet, verhindern, dass sich Identitäten an seinem oberen oder unteren Ende zu ursprünglichen Polaritäten festsetzen. Dieser zwischenräumliche Übergang zwischen festen Identifikationen eröffnet die Möglichkeit einer kulturellen Hyb-

---

6 „Die eine Frage lautet, ob Kultur grundsätzlich als eine Konfiguration von übersubjektiven symbolischen Strukturen oder als Ergebnis subjektiv-interpretativer Leistungen zu verstehen ist. Die zweite Frage lautet, ob Kultur in erster Linie auf der Ebene von Diskursen (oder Texten oder Symbolsequenzen) oder auf der Ebene (körperlich verankerter) routinierter sozialer Praktiken situiert werden soll.“ (Reckwitz 2004: 15)

ridität, in der es einen Platz für Differenz ohne eine übernommene oder verordnete Hierarchie gibt“ (Bhabha 2000: 5).

Für Bhabha ist der Raum des „Darüber Hinaus“ (Bhabha 2000: 10) ein Raum der Möglichkeit einer „Intervention im Hier und Jetzt“ (vgl. auch Klingmann 2010: 270 f.).

Aus einer pädagogischen Perspektive kommt hier die bereits von John Dewey (1858-1952) geforderte Förderung demokratischer Verhältnisse durch eine Stärkung der diese Verhältnisse gestaltenden Individuen ins Spiel (vgl. Klingmann 2010: 323, 374). Im aktuellen musikpädagogischen Diskurs wird eine Position, die einerseits ihren Ausgang in musikalischer Tätigkeit hat, andererseits aber auf der Eigengesetzlichkeit der Handlung des Individuums gegenüber den Ansprüchen einer herstellenden Tätigkeit besteht, durch den Begriff der *Verständigkeit* markiert (vgl. Kaiser 2010). Verständigkeit fordert die Reflexion von Zwecken und Mitteln und zielt auf musikalische Bildung, die sich in einem selbstbewussten und überarbeitungsfähigen musikbezogenen Standpunkt ausdrückt. Zwecke und Mittel sind nun allerdings nicht universal, sondern kontextabhängig bzw. kulturabhängig gültig und praktikabel.

„Das Musizieren in einer bestimmten musikalischen Tradition bzw. Stilistik im Musikunterricht erfordert es, die dieser Stilistik entsprechenden musikalischen Tätigkeiten konstitutiv einzubeziehen. Denn vor allem diese prägen die spezifische Art und Weise des Musikkernens und -lehrens, das der Ausübung dieser Musik entspricht [...]“ (Jank 2011: 30 f.).

Es gilt also, stilspezifische musikalische Tätigkeiten sowie deren Erarbeitung im Rahmen pädagogischer Möglichkeiten unter bewusstem Bezug auf die eigene habituelle Ausgangslage und ohne überzogenen Authentizitätsanspruch zu erproben, zu reflektieren und zu modifizieren.

Abschließend möchte ich anmerken, dass es sich bei der Auseinandersetzung mit Transkulturalität um *ein* Themenfeld der Musikpädagogik handelt. Ein wichtiges Themenfeld, da es das Konzept der Transkulturalität ermöglicht, sich mit Möglichkeiten der Kooperation auf der Grundlage kultureller Differenzen musikalisch handelnd zu befassen. Transkulturelle Musikvermittlung im hier vertretenen Sinne zielt damit eben gerade nicht auf die Negation kultureller Differenzen und kulturell geprägter Machtverhältnisse bzw. auf deren Auflösung in einem indifferenten Hybriditätsbegriff. Und es geht auch nicht darum, die Erscheinung einer sich gleichsam naturgesetzlich-evolutionär entfaltenden und von ‚Friede, Freude, Eierkuchen-Mentalitäten‘ geprägten „Family of Man“ (Welsch 2011: 322) musikalisch zu begleiten. Im Zentrum steht vielmehr die Bil-

dungsarbeit im Medium des Musikalischen und damit verbunden die Stärkung demokratischer Verhältnisse unter sich verändernden kulturellen und politischen Vorzeichen.

## Literatur

- Bäßler, Hans (2007). „Musikvermittlung – Warum?“ In: *Musikforum*, 02/2007, S. 8.
- Bhabha, Homi K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Bonz, Jochen (2012). *Das Kulturelle*. München: Wilhelm Fink Verlag
- Castro Varela, Maria do Mar / Dhawan, Nikita (2005). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Chalfant, Henry / Martinez, Elena / Zeitlin, Steve (2006). *From Mambo to Hip Hop. A South Bronx Tale*. Dokumentation. USA. 55 Min. Oaks, Pa.: MVD Visual.
- Göhlich, Michael / Liebau, Eckart / Leonhard, Hans-Walter / Zierfas, Jörg (2006). „Transkulturalität und Pädagogik. Thesen zur Einführung.“ In: *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*. Hrsg. v. Michael Göhlich, Hans-Walter Leonhard, Eckart Liebau und Jörg Zierfas. Weinheim: Juventa, S. 7-29.
- Green, Lucy (2011). „Musical identities, learning and education: Some cross-cultural issues.“ In: *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung. Comparative Research in Music Education (= Musikpädagogische Forschung Band 32)*. Hrsg. v. Bernd Clausen. Essen: Die Blaue Eule, S. 11-34.
- Ha, Kien Nghi (2005). *Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und post-moderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus*. Bielefeld: transcript.
- Jank, Werner (2011). „Musikalisches Handeln als Leitdisziplin des Musikunterrichts.“ In: *Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft S3/11, Musizieren mit Schulklassen - Praxis, Konzepte, Perspektiven*. Hrsg v. Jürgen Terhag und Christoph Richter, S. 29-33.
- Jank, Werner (Hg.) (2005). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Kaiser, Hermann J. (2010). „Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens.“ In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Jahrgang 2010, S. 47-68. <http://zfk.org/10-kaiser.pdf> (Stand vom 04.12.11).

- Kaiser, Hermann J. (2008). „Kulturelle Identität als Grenzerfahrung.“ In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Jahrgang 2008, S. 45-53. <http://www.zfkm.org/08-kaiser.pdf> (Stand vom 04.12.11).
- Klingmann, Heinrich (2010). *Groove - Kultur - Unterricht. Studien zu pädagogischen Erschließung einer musikkulturellen Praktik*. Bielefeld: transcript.
- Merkt, Irmgart (2001). „Musikerziehung interkulturell.“ In: *Musik in der Schule* 4/2001, S. 4-7.
- Ortiz, Fernando (2003). *Cuban Counterpoint. Tobacco and Sugar*. Durham: Duke University Press (spanischsprachige Erstausgabe 1940).
- Reckwitz, Andreas (2006). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne bis zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas (2004). „Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm.“ In: *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3. Themen und Tendenzen*. Hrsg. v. Friedrich Jäger und Jörn Rüsen. Stuttgart: Metzler, S. 1-20.
- Schatzki, Theodore R. / Knorr Cetina, Karin / Savigny, Eike von (Hg.) (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.
- Schütz, Volker (1998). „Transkulturelle Musikerziehung.“ In: *Musik transkulturell erfahren. Anregungen für den schulischen Umgang mit Fremdkulturen*. Hrsg. v. Martina Claus Bachmann. Bamberg: Ulme, S. 1-6.
- Schütz, Volker (1996). „Schwierigkeiten bei der Verständigung über Musik in Zeiten der Transkulturalität. Über einige Probleme eines Musikpädagogen mit der Musikwissenschaft.“ In: *Musik befragt – Musik vermittelt. Peter Rummenhölter zum 60. Geburtstag*. Hrsg. v. Thomas Ott und Heinz von Loesch. Augsburg: Wissner, S. 91-105.
- Vogt, Jürgen (2008). „Musikpädagogik auf dem Weg zur Vermittlungswissenschaft oder auf dem Holzweg?“ In: *Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft?* Hrsg. v. Martin Pfeffer, Christian Rolle und Jürgen Vogt. Münster: Lit-Verlag, S. 6-15.
- Welsch, Wolfgang (2011). *Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie*. Berlin: Akademie Verlag
- Welsch, Wolfgang (2010). „Was ist eigentlich Transkulturalität?“ In: *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Hrsg. v. Lucyna Darowska, Thomas Lüttenberg und Claudia Machold. Bielefeld: transcript, S. 39-66.



- Welsch, Wolfgang (2006). „Über Besitz und Erwerb von Gemeinsamkeiten.“  
In: *Tradition und Traditionsbruch zwischen Skepsis und Dogmatik. Interkulturelle philosophische Perspektiven*. Hrsg. v. Claudia Bickmann, Hermann-Josef Scheidgen, Tobias Voßhenrich und Markus Wirtz. Amsterdam: Rodopi, S. 113-145.
- Welsch, Wolfgang (1996). *Vernunft. Zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Welsch, Wolfgang (1994). „Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen.“ In: *Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien. - Neue Aspekte in Kunst- und Kommunikationswissenschaft*. Hrsg. v. Michael Martischinig und Kurt Lugert. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, S. 147-169.
- Wernz, Monika / Diouf, Massaer (2009). *Tubab – Nikunjul. „Im Sonnenkreis“*. Ein Begegnungsprojekt in Schulen (ausführliches Konzept, Version vom 24.01.09).  
[http://www.im-sonnenkreis.com/index.php/downloads/doc\\_download/6-im-sonnenkreis-ausfuehrliches-konzept](http://www.im-sonnenkreis.com/index.php/downloads/doc_download/6-im-sonnenkreis-ausfuehrliches-konzept) (Stand vom 10.08.11).
- Wulff, Christian (2010). *Vielfalt schätzen – Zusammenhalt fördern*. [http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Christian-Wulff/Reden/2010/10/20101003\\_Rede\\_Anlage.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Christian-Wulff/Reden/2010/10/20101003_Rede_Anlage.pdf?__blob=publicationFile) (Stand vom 06.12.11).

heinrich.klingmann@hfm-nuernberg.de  
www.heinrichklingmann.com